

Educação Visual: Que orientações educativas perante o hiato criado pela inconciliabilidade de Programa Disciplinar e Metas Curriculares?

Visual Education — What educational guidelines to the gap created by the irreconcilability of Discipline and Curriculum Targets Program?

SUSANA GABRIELA MARQUES NOGUEIRA*

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de junho 2014.

*Portugal. Professora de Artes Visuais.

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, InEd. Rua Doutor Roberto Frias, 4200-465 Porto. Portugal. E-mail: susananogueira@ese.ipp.pt

Resumo: Estando em vigor, com carácter obrigatório, as metas curriculares para a disciplina de Educação Visual no 3º ciclo, e tendo em conta que se mantém o programa existente como documento de referência para esta disciplina, foi feita a análise destes documentos, procurando expor as suas contradições no que se refere à construção de aprendizagens diferenciadas. Neste contexto, como orientar a ação docente?

Palavras chave: Educação Visual / Metas Curriculares / aprendizagem diferenciada.

Abstract: *Once in force, with mandatory, the curricular goals for the discipline of Visual Education in the 3rd cycle, and taking into account that keeps the existing program as a reference document for this discipline, the analysis of these documents was made, seeking to expose the contradictions with respect to the construction of different learning. In this context, how to guide the teaching action?*
Keywords: *Visual Education / Curriculum Goals / differentiated learning.*

Introdução

De todos los campos de estudio de nuestras escuelas, las artes son las que más destacan la diversidad, la individualidad y la sorpresa. (Eisner, 2004: 287)

No presente ano letivo foram implementadas, com caráter obrigatório, as metas curriculares para a disciplina de Educação Visual. Este documento, publicado em Dezembro de 2012, já foi alvo de diversas análises e pareceres, nomeadamente por parte de associações profissionais, como a Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica e da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, que põem em causa, essencialmente, a sua qualidade científica e pedagógica. Também o Conselho Nacional de Educação, numa recomendação sobre Educação Artística de setembro de 2013, refere a desarticulação entre programas e metas curriculares de Educação Visual.

Nesse sentido, neste artigo pretendo pensar e expor a essência destes documentos, seus objetivos, articulações e incompatibilidades, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo, no que concerne à promoção da realização de aprendizagens diferenciadas pelos alunos. No seu corpo central, este artigo organiza-se em torno de dois focos. No primeiro, é feita uma análise comparativa entre as metas curriculares e o programa disciplinar. Esta análise centra-se essencialmente na organização do currículo, nas orientações metodológicas e nos objetivos defendidos por estes documentos, na medida em que estes aspetos, tendo grande influência na prática docente, me parecem ser os que entram em contradições mais gritantes no que se refere ao assunto em análise. No segundo, são pensadas as orientações que podem/ devem balizar a ação docente, sendo feita a focagem em dois assuntos, recorrentemente utilizados para fundamentar ou enquadrar as práticas educativas. Refiro-me à defesa do livre arbítrio e do bom senso, que justificam todas as práticas, e à utilização do manual escolar como livro ‘santo’, com todas as respostas certas.

Da análise realizada às metas curriculares de Educação Visual e do Programa Disciplinar, depreendo que, enquanto as orientações programáticas apresentam propostas que permitem ao estudante construir a sua aprendizagem, de modo diferenciado dos restantes estudantes, as metas curriculares apontam para a obtenção de resultados similares por todos os alunos, em cada ano de escolaridade, com o intuito de uniformizar saberes.

Atendendo a que a incompatibilidade entre estes dois documentos cria um hiato, torna-se necessário pensar os fundamentos quer do programa, quer das metas curriculares, na medida em que estas enquadram a ação docente.

As questões que são apresentadas partem do pressuposto de que não existe uma educação neutra (Freire, 1973: 7) pelo que as ações educativas podem contribuir para a perpetuação da ordem social, nomeadamente convencendo “ (...) cada indivíduo social a permanecer no local que lhe é incumbido *por natureza*,” (Bourdieu & Passeron, 19-?: 282), ou para a transformação da realidade.

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize a sua real vocação: a de transformar a realidade. (Freire, 1973: 13)

Neste artigo, defendo que neste contexto, e atendendo aos paradigmas que atualmente conformam a escola, é essencial que a fundamentação para a ação docente parta de um campo de conhecimento decorrente da investigação produzida no âmbito da educação artística. Esta investigação, alicerçada na realidade das práticas educativas e nas experiências dos seus diversos agentes, deverá conformar as orientações educativas emanadas do Ministério da Educação e Ciência, assim como as práticas docentes no que diz respeito à sua fundamentação ao nível individual.

Há quem afirme que a criatividade expressa através da cultura é o recurso mais equitativamente distribuído do mundo. No entanto, existem estudos que mostram haver sistemas educativos que podem asfixiar a criatividade, ao passo que outros podem estimulá-la. Parte-se do princípio que a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade (quando os métodos de ensino e de aprendizagem a apoiam), mas os mecanismos do processo não estão bem documentados e, por isso, o argumento não é bem recebido por parte dos decisores políticos. Assim, torna-se necessário realizar mais investigação neste domínio. (Comissão Nacional da UNESCO, 2006: 16)

A coexistência de orientações tão divergentes no que concerne ao ensino da Educação Visual é, em parte, resultado da incapacidade demonstrada em afirmar opções educativas, devidamente fundamentadas no conhecimento produzido pela investigação realizada neste âmbito. Desta forma, abre-se espaço a orientações educativas que cumprem agendas políticas, que procuram que as aprendizagens realizadas na escola sirvam para avalizar e replicar modelos sociais. Como resultado, as necessidades de aprendizagem dos alunos e a educação para a construção de cidadãos conscientes e com sentido crítico não são devidamente consideradas nas agendas educativas.

1. Educação Visual — programa e metas curriculares em análise

1.1 Organização do currículo

A orientação que emana do programa de Educação Visual (publicado em 1991) e do Ajustamento ao Programa (publicado em 2001) é de que os conteúdos devem ser abordados ao longo de um ciclo, de modo não sequencial, podendo os conteúdos ser abordados em mais do que um ano de escolaridade, no sentido de adequar os conteúdos programáticos à organização de cada turma e aos ritmos de aprendizagem de cada aluno. As metas curriculares, não obstante a ressalva que fazem no seu texto de introdução, de que a sua “organização não implica que não se possam trabalhar, de forma intercalar e articulada, descritores de vários objetivos e domínios” apontam, claramente, para uma gestão rígida do programa, estabelecendo quais conteúdos devem ser abordados, e em que momento (Ministério da Educação e Ciência, 2012:2). Também se verifica que, em algumas situações, as orientações constantes no programa e as das metas curriculares não são coincidentes sobre os anos letivos em que devem ser abordados determinados conteúdos, como se pode inferir da leitura do Parecer e Recomendações da APEVT sobre a Proposta de Metas Curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica, 2º e 3º ciclos.

Nesse sentido, enquanto o programa permite que os conteúdos programáticos sejam geridos de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, dando um enfoque maior nos processos de aprendizagem, as metas curriculares determinam a sequencialidade das aprendizagens alcançadas pelos alunos, impondo uma normalização de conhecimentos e saberes, focando-se essencialmente nos produtos da aprendizagem.

1.2 Orientações metodológicas

De acordo com o programa de Educação Visual, as metodologias adotadas nesta disciplina devem centrar-se no ‘«processo de *design*»’ (DGEBS, 1991: 233) e no ‘«processo expressivo»’ (DGEBS, 1991: 234). Deste modo, estas metodologias permitem que a construção das aprendizagens parta das necessidades sentidas pelo aluno e da sua procura de soluções “O «problema» (...) vai-se definindo ao mesmo tempo que se desenvolve a sua solução (...)” (DGEBS, 1991: 233), assim como através do conhecimento e da formação da sua identidade pessoal “a materialização de sentimentos e emoções (...) que vão interferir com[o] o «eu» (...)” (DGEBS, 1991: 233).

Atendendo a que existe mais do que uma solução para o mesmo problema (Eisner, 2004: 239), as metodologias propostas no programa de Educação Visual permitem a construção de percursos individuais de aprendizagem.

Não obstante, há que ter em conta que as orientações metodológicas propostas neste programa disciplinar, estão longe de estar isentas de críticas. A quase ausência de orientações no que concerne ao “«processo expressivo»” (DGEBS, 1991: 234), sendo dado um maior enfoque ao “«processo de design»” (DGEBS, 1991: 234); a ausência de referências à arte e às suas especificidades, seja do ponto de vista da história, da fruição, ou da criação; a falta de alusões à cultura visual; são exemplos de algumas lacunas importantes deste documento, que são demonstrativas de uma procura de fuga a tudo o que é mais dificilmente mensurável, controlável, aferível. Neste sentido, de certa forma, as metas curriculares tornam explícitas algumas ideias que, no programa de Educação Visual, estavam apenas implícitas.

Poderemos dizer que as metas curriculares nos apontam claramente um caminho em que é dado um maior enfoque ao ensino do que à aprendizagem. Este documento, apresentando objetivos que os alunos devem atingir com uma sequência pré-definida, põe em causa a implementação destas metodologias, dando origem a metodologias de trabalho em que a progressão da aquisição das aprendizagens por parte dos alunos seja mais facilmente controlada e aferida pelos docentes. As aprendizagens realizadas não resultam da necessidade e da procura da construção de saberes, o que põe em causa a construção de aprendizagens significativas e, como tal, a consistência dessas mesmas aprendizagens.

1.3 Objetivos

Também no que concerne à intencionalidade relativa às aprendizagens que se pretende que os alunos alcancem, verificamos que enquanto o programa de Educação Visual aponta finalidades e objetivos que pretendem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em âmbitos como a perceção, a criatividade, a capacidade de expressão, a capacidade de utilizar meios de expressão visual, o sentido crítico, a capacidade de comunicação e o sentido social (dando assim um maior ênfase aos processos do que aos resultados), as metas curriculares (que como o nome indica, se centram mais nos produtos do que nos processos) apontam para que os alunos atinjam objetivos do âmbito dos domínios da técnica, da representação, do discurso e do projeto. Feita uma análise com o intuito de perceber se os domínios, os objetivos e os descritores indicados nas metas curriculares se enquadram e articulam com as finalidades e objetivos indicados no programa de Educação Visual, verifica-se que as metas curriculares incidem mais numas finalidades do que noutras, sendo que os seus domínios incidem exclusivamente nos âmbitos do saber e do saber fazer e ignoram o âmbito do saber ser. Verifica-se também que as finalidades que

melhor se espelham nas metas curriculares são as relativas ao desenvolvimento da percepção, enquanto que quase não há qualquer paralelismo entre os objetivos indicados nas metas curriculares e as finalidades relativas ao desenvolvimento do sentido social e da capacidade de intervenção.

2. Que orientações

Como se pode aferir, estes dois documentos, que deveriam ser orientadores para a ação docente, revelam-se incompatíveis entre si. Esta incompatibilidade, que se observa em questões de ordem formal, resulta do facto de estes documentos assentarem em perspetivas educativas que, do ponto de vista ideológico, se encontram em campos muito diversos. Da análise feita na secção anterior, inferimos que enquanto o programa de Educação Visual se rege por uma perspetiva construtivista da educação, as metas curriculares remetem-nos para a educação bancária, denunciada por Freire.

Segundo essa concepção, o educando é como se fosse uma «caixa» na qual o «educador» vai fazendo seus «depósitos». Uma «caixa» que se vai enchendo de «conhecimentos», como se o conhecer fosse o resultado de um acto passivo de receber doações ou imposições de outros (Freire, 1973: 15).

Perante o hiato resultante destas orientações contraditórias, que critérios devem orientar a ação pedagógica dos docentes?

2.1 Livre arbítrio e bom senso

Alguns docentes, em resultados do discurso e das políticas educativas implementadas, têm a percepção de que as disciplinas ligadas à educação artística são pouco valorizadas, sendo que a atenção se foca nas ações dos docentes de disciplinas que têm um peso simbólico maior no sistema educativo português.

Reconhecem que, em muitos países, as políticas educativas atribuem pouca importância à Educação Artística, o que se reflecte no atraso e desvalorização deste domínio do conhecimento (Comissão Nacional da UNESCO, 2006: 20)

Esta perspetiva, sustentando a opinião de que a atenção não está focada nas aulas de Educação Visual, justifica a defesa do livre arbítrio do docente na condução do processo educativo. O livre arbítrio, sendo de valorizar, deve ser balizado por fundamentos claramente definidos. O que deve ser questionado é o livre arbítrio que se fundamenta no bom senso, dispensando até as orien-

tações educativas do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O bom senso não tem critérios passíveis de terem uma definição universal, na medida em que a ideia que cada um tem sobre o bom senso é própria e diversa das dos demais sujeitos. Nesse sentido, fundamentar a ação no bom senso, implica uma perspetiva egocêntrica e arrogante sobre a ação educativa pelo próprio docente, na medida em que pressupõe que a ação docente não necessita de ser exposta, discutida e aferida pelos seus pares. Este ponto de vista implica a ideia de que não há ganhos para a ação docente com a sua exposição e discussão perante os seus pares.

Do meu ponto de vista, estas práticas, podendo ser confortáveis para os docentes que as implementam, resultam num empobrecimento da educação artística. Nesse sentido, não são a solução para as orientações contraditórias da tutela.

2.2 Os manuais escolares

Podemos procurar orientação para a nossa atuação nos manuais escolares. Aliás, o próprio MEC decidiu que as escolas deveriam adotar os novos manuais para a disciplina de EV, 7º, 8º e 9º ano, para um período de vigência de 6 anos (APEVT, 2012: 19), contudo há que ter em conta que os autores de manuais escolares também são condicionados pelas orientações do MEC, apresentando a sua interpretação sobre as mesmas. Nesse sentido, os manuais escolares abrem uma pequena janela para um mundo muito grande. Para além disso, os manuais escolares apresentam propostas de atividades desenhadas dos diversos contextos escolares, ignorando o facto de que a realização de atividades e o seu produto não são o objetivo das aprendizagens a realizar em Educação Visual. A realização de atividades descontextualizadas implica a recusa relativa às orientações metodológicas do programa disciplinar (onde fica o problema, que surge da necessidade?). Há também o risco de o manual servir como instrumento normalizador — todos os alunos, em todas as turmas fazem a mesma coisa, trabalham os mesmos assuntos, da mesma maneira, etc. Por fim, o manual, incluindo uma série de trabalho pré-feito, poderá assumir-se como um instrumento que esvazia o papel do professor, retirando-lhe o seu carácter reflexivo sobre a sua prática e remetendo-o para uma prática de executor. Nesse momento, o professor deixa de precisar de orientações, passando a guiar-se por diretrizes.

Assim, o uso do manual escolar como documento orientador para a prática educativa, parece-me pouco adequado, até porque requer que o manual escolar assuma funções que não são as suas e para as quais não foi concebido.

Conclusão — O conhecimento resultante da investigação em Educação Artística

Nos últimos anos os docentes têm sido empurrados para uma postura cada vez mais solitária e competitiva, fechando-se em relação aos seus colegas, em resultado de múltiplos fatores, como a avaliação de desempenho docente, da carga horária elevada, do elevado número de turmas e alunos, das tarefas e respostas a múltiplos âmbitos que têm de dar, etc.. Por esse facto, há um grande desconhecimento sobre o trabalho que os professores desenvolvem nas suas salas de aula, com as suas turmas, com os seus alunos. Assim, por um lado os professores vão tendo como modelo a sua própria prática, ou a dos seus antigos professores, o que é claramente insuficiente e inadequado, por outro lado, o desconhecimento e a ausência de debate em torno da atividade educativa desenvolvida pelos docentes, dificulta o desenvolvimento de investigações abrangentes e sistemáticas no âmbito da educação artística, que possam ser mobilizadas para a melhoria das práticas docentes nestas áreas.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (Nóvoa, 2009: 19).

Desta forma, os professores terão “um lugar predominante na formação dos seus colegas” (Nóvoa, 2009: 17) e a investigação realizada no âmbito da educação artística, estando alicerçada na prática docente, terá condições para criar conhecimento consistente, capaz de influir e orientar a prática docente, assim como a sua fundamentação.

Sin investigación parece muy difícil cambiar no solo la consideración universitaria y escolar de esta materia, sino la propia concepción, o como he señalado en el segundo capítulo, la estructura de racionalidad en la que se fundamenta este conjunto de saberes que de forma genérica se denomina Educación Artística (Hernández, 2003: 89).

Referências

- APEVT (2012) *Parecer e Recomendações da APEVT Sobre a Proposta de Metas Curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica, 2º e 3º Ciclos*. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: <http://apevt.files.wordpress.com/2012/07/parecer-final-metas-curriculares-ev-e-et-apevt.pdf>>
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (19-?) *A Reprodução — Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>>
- DGEBS (1991) *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico — 3º Ciclo*. Vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142>>
- Eisner, Elliot (2004) *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN: 84-493-1519-0
- Freire, Paulo (1973) *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Editor José M. C. S. Ribeiro.
- Hernández, Fernando (2003) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. ISBN: 84-8063-416-2
- Ministério da Educação e Ciência (2012) *Metas Curriculares: Missão*. [Consult. 20140430]. Disponível em <URL: www.rbe.min-edu.pt/np4/file/558/metas_curriculares.pdf>
- Nóvoa, António (2009) *Professores — Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa. ISBN: 978-989-8272-02-7